Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8670239
Centre d'intérêt: 520

Ouellette, Monique, 1943-.

La formation sur mesure : un guide / Monique Ouellette ; [pour la Direction générale de la recherche et du développement et la Direction de l'éducation permanente]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1986].
v, 48 p. ; 28 cm.

Code: 28-1855. Bibliogr.: p. 41-48.

ISBN 2-550-08592-2

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction générale de la recherche et du développement * Québec (Province) Direction de l'éducation permanente

Descripteur(s): Formation sur mesure * Apprentissage de l'adulte * Apprentissage individualisé * Guide pédagogique * Méthode de formation * Education des adultes

Le document constitue un guide pour utilisation sur le terrain. Il a comme objectif de servir d'outil de travail à ceux qui souhaitent travailler dans le sens de la formation sur mesure. Dans une première partie, l'auteure présente d'abord le concept de la formation sur mesure; elle cherche à démontrer son originalité de façon à en illustrer la définition. La deuxième partie traite du processus; elle détaille la démarche opérationnelle et indique les rôles de chacun; intervenant, participant et commanditaire. La troisième partie traite brièvement du rapport entre la formation sur mesure et l'éducation des adultes. Deux bibliographies, l'une plus restreinte et l'autre plus générale et complète, permettant aux intéressés de pousser plus loin leur connaissance de cette méthode de formation.

Type de document: r

UQ 8670239

éducation permanente éducation permanente éducation permanente

"La formation sur mesure"

Un guide

Monique Ouellette

Québec

EDUQ 8670239

MONIQUE OUELLETTE

LA FORMATION SUR MESURE: UN GUIDE

MINISTERE DE L'EDUCATION

DIRECTION GENERALE
DE LA RECHERCHE
ET DU DEVELOPPEMENT

Jacques Babin,
directeur général

DIRECTION DE
L'EDUCATION PERMANENTE

Jean Proulx,
directeur

Les lectrices et lecteurs voudront bien prendre note que les références faites uniquement au masculin, tout au long du texte qui suit, incluent également le féminin quand il s'agit de personnes.

ISBN: 2-550-08592-2
Dépôt légal: deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

PRESENTATION

C'est avec plaisir que nous offrons aujourd'hui aux intervenants en éducation des adultes ce document sur la formation sur mesure. Dans un premier temps, il propose une réflexion théorique sur la nature même de la formation sur mesure, ses caractéristiques et ses principes sous-jacents. Dans un second temps, il décrit les étapes de cette démarche et précise les rôles des différents intervenants.

Nous sommes bien conscients que nous n'inventons pas ici une formule tout à fait nouvelle. Au contraire, ce document, à la fois théorique et pratique, a profité des réflexions préalables et des pratiques déjà mises en œuvre dans le domaine.

En particulier, nous tenons à affirmer, ici, notre dette de reconnaissance envers madame Jeanne Le Roux et monsieur Daniel Campeau, dont la réflexion systématique sur le sujet nous a abondamment nourris et nous voulons remercier monsieur Jean-Louis Bernard et toutes les autres personnes qui ont fait une lecture critique du manuscrit.

Par ailleurs, les étapes de la recherche et les rôles respectifs des intervenants n'ont pu être précisés dans ce document que grâce aux expériences de formation sur mesure réalisées au cours des années dans des champs de l'éducation des adultes tels que la formation en entreprise, l'alphabétisation, la formation de base, la formation professionnelle, l'éducation populaire et syndicale. Ces pratiques ont contribué à la mise au point de ce guide.

Car il s'agit finalement, ici, d'un guide pour la mise en œuvre de la formation sur mesure, d'un instrument pour ceux et celles qui, au Ministère ou sur le terrain, souhaitent orienter leur action dans le sens de la formation sur mesure. Ce guide, est-il besoin de le dire, n'a donc rien de prescriptif et d'obligatoire. Qu'on le reçoive comme un outil au service de l'éducation des adultes. Plus l'éducation des adultes acquiert sa personnalité propre, plus elle développe ses approches pédagogiques adaptées, plus elle s'articule sur les besoins de formation des adultes en général et de la main-d'œuvre en particulier, plus la pratique de la formation sur mesure apparaît comme appropriée et pertinente.

C'est bien pour cela que l'Enoncé gouvernemental en éducation des adultes, dans la foulée du Rapport de la Commission Jean, reconnaît la formation sur mesure comme l'un des acquis les plus sûrs de l'éducation des adultes et la propose comme un "esprit" à privilégier et une pratique à promouvoir.

A tous les artisans de l'éducation des adultes qui voudront se servir de ***La formation sur mesure: un guide****, soit pour vérifier et ajuster leur stratégie, soit pour évaluer l'un ou l'autre de ses éléments essentiels, nous souhaitons tout le succès possible.*

Jean Proulx, directeur
Direction de l'éducation permanente

Ghislaine Roquet,
responsable du dossier
"La Formation sur mesure"
Direction de l'éducation permanente

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION i

TABLE DES MATIERES iii

INTRODUCTION

Ce que la formation sur mesure n'est pas 1
Un essai de définition 2
Pourquoi ce guide 3
Le contenu 4

PREMIERE PARTIE: LA VRAIE NATURE DE LA FORMATION SUR MESURE...

SON ORIGINE 5

SES CARACTERISTIQUES 6

1. La participation 7
2. Une formation tournée vers l'action 8
3. Des individus en situation 8
4. Une démarche institutionnelle d'apprentissage 9
5. Un processus opérationnel défini 10

SES POSTULATS 10

1. L'adulte est en situation d'action 11
2. L'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage 12
3. Un apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué 13
4. Les situations sont collectives 14

SA DEFINITION 15

DEUXIEME PARTIE: LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE

SES PRINCIPES 17

1. La juste mesure 17
2. La participation 18
3. La cohérence 18

LE PROCESSUS OPERATIONNEL 19

Phase I: Le diagnostic 19

Etape 1: Identification de la situation ... 20
Etape 2: Expression des besoins et ressources 21
Etape 3: Entente sur le diagnostic et le projet d'intervention 23

Phase II: Le programme 24

Etape 1: Précision des objectifs d'apprentissage 25
Etape 2: Sélection et organisation des contenus 25
Etape 3: Organisation de la stratégie de formation 26
Etape 4: Présentation du programme d'apprentissage 27

Phase III: La réalisation 28

Etape 1: Organisation et exécution du programme 28
Etape 2: Evaluation de l'activité 29
Etape 3: Réinvestissement des acquis de formation 30

Phase IV: Le retour 31

Etape 1: Evaluation des résultats de formation 32
Etape 2: Evaluation de l'intervention ... 32
Etape 3: Suites de l'intervention 34

TROISIEME PARTIE: FORMATION SUR MESURE ET EDUCATION DES ADULTES

L'ESPRIT DE LA FORMATION SUR MESURE 35

LA FORMATION SUR MESURE ET LE SERVICE D'EDUCATION DES ADULTES 36

FORMATION SUR MESURE ET PRISE EN CHARGE 37

LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE (Tableau) 39

REFERENCES 41

BIBLIOGRAPHIES

BIBLIOGRAPHIE I 43

BIBLIOGRAPHIE II 44

INTRODUCTION

CE QUE LA FORMATION SUR MESURE N'EST PAS

Depuis une quinzaine d'années, maintenant, la formation sur mesure a acquis une notoriété certaine dans le système éducatif québécois. Mise en pratique d'abord dans les colleges, elle a traversé les frontières institutionnelles et s'est répandue également dans les écoles secondaires où, selon toute indication, elle s'est installée pour rester.

Mais au fur et à mesure de son développement, cette formule éducative en est venue à être identifiée par la négative: la formation sur mesure est en quelque sorte devenue synonyme de formation non traditionnelle. Cours non crédité ou hors norme, cours "maison", enseignement individualisé, etc. se retrouvent souvent dans le fourre-tout que risque de devenir la formation sur mesure.

Toute pratique pédagogique qui se veut non traditionnelle ne transforme pas nécessairement l'activité éducative en formation sur mesure. Si la formule pédagogique n'est pas définie d'emblée, la formation sur mesure se distingue néanmoins par un ensemble de caractéristiques et de postulats, de même que par un processus opérationnel identifiable.

Un autre préjugé à l'égard de la formation sur mesure veut qu'elle soit réservée à l'entreprise. Si les employeurs se sont prévalus plus que d'autres de cette possibilité

de formation, la nature même de la formation sur mesure ne la réserve aucunement à cette catégorie d'utilisateurs. Dans les faits, certaines institutions sont intervenues en formation sur mesure auprès d'éducateurs syndicaux et populaire, de même qu'en formation professionnelle selon les cas.

Enfin, comme la prose de monsieur J Jardain, la formation sur mesure est souvent faite à l'insu de ses praticiens. Bien qu'une certaine rigueur lui soit nécessaire et que son processus opérationnel soit clairement défini, il n'est pas dit que chacune des étapes doive être faite dans l'ordre, d'une façon rigidement déterminée, non plus que les acteurs doivent l'avoir consciemment en tête à tout moment. La formation sur mesure ne demande pas une réunion d'une journée pour chaque opération! Elle se définit bien davantage par ses caractéristiques et postulats que par sa mécanique, et donc par son esprit qui appelle une cohérence au niveau des gestes.

UN ESSAI DE DEFINITION

Les recherches effectuées pour la Fédération des cégeps par Daniel Campeau et Jeanne Le Roux représentent un travail considérable de réflexion systématique sur cette pratique qui s'est installée dans les faits avant d'être en quelque sorte légitimée, sanctionnée dans les écrits. Ce sont eux qui l'ont analysée et en ont explicité les principes sous-jacents, qui en ont nommé les différents étapes, les conditions organisationnelles. Du magma relativement informe de la pratique, ils ont organisé les éléments de façon à rendre la formule identifiable et utilisable de façon constructive.

De leurs travaux, il ressort clairement que, loin d'être un fourre-tout, la formation sur mesure est une pratique codifiée tout en étant souple, rigoureuse sans être rigide et qui s'inscrit dans une perspective d'éducation des adultes axée sur une participation des principaux intéressés au processus de formation basé sur des besoins réels identifiés et analysés, et sur une situation concrète à transformer. Ce sont là des éléments fondamentaux de la définition de la formation sur mesure.

Ces éléments peuvent être communs à plusieurs types de formation; la formation sur mesure n'a pas été inventée de toutes pièces à partir d'éléments nouveaux jusque-là inconnus à l'éducation des adultes. Au contraire, le cadre de sa naissance et de son développement a été un cadre essentiellement pratique, la systématisation étant venue plus tard; elle a donc emprunté aux différentes formules existant autour d'elles. Son originalité lui vient de ce que les principaux intéressés, à travers un processus opérationnel souple et clairement identifié, contrôlent la démarche d'apprentissage centrée sur leurs besoins et sur une action de changement.

De fait,cette originalité est celle de l'éducation des adultes même. En réaction contre une éducation qui ne rejoignait pas la population adulte visée, les éducateurs ont développé une formule -parmi d'autres- qui traduit une conception de l'éducation plus conforme à la réalité culturelle de ceux auxquels elle était destinée. On comprend dès lors l'importance qui y est attachée.

POURQUOI CE GUIDE

Les rencontres de formation et perfectionnement des personnels des Services d'éducation des adultes de même que les discussions informelles avec eux ont démontré à la Direction de l'éducation permanente du ministère de l'Education le besoin d'une meilleure connaissance de la formation sur mesure, notamment de sa démarche opérationnelle. Ce besoin s'insurivait parfaitement dans le cadre des suites concrètes à assurer à l'*Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* (Gouvernement du Québec, 1984).

L'information nécessaire se trouve déjà dans différents travaux, notamment ceux de Campeau et Le Roux, et nous ne prétendons pas y substituer ce guide; bien au contraire, plutôt que de faire double emploi, nous y avons puisé largement et reproduit l'essentiel de l'information présentée ici. Ce texte a comme objectif de servir d'outil de travail à celles et ceux qui, sur le terrain, souhaitent travailler dans le sens de la formation sur mesure.

LE CONTENU

Dans une première partie, nous présenterons d'abord le concept de la formation sur mesure, nous chercherons à démontrer son originalité de façon à en illustrer la définition. La deuxième partie traitera du processus, il en détaillera la démarche opérationnelle et indiquera les rôles de chacun, intervenant, participant et commanditaire.

Le texte sera parsemé d'exemples, le plus souvent possible puisés à même la réalité de façon à le rendre concret et clair. Enfin, deux bibliographies permettront aux intéressés d'en pousser plus loin la connaissance; la première, plus restreinte, représente pour ainsi dire un "concentré" des documents majeurs sur le sujet, alors que la seconde se veut plus générale et complète. Les lecteurs pressés pourront se limiter à la première, pendant que ceux qui désirent creuser la question pourront également utiliser la seconde.

Il est important de souligner que les pages qui suivent n'ont pas pour but de présenter une recension des expériences de formation sur mesure qui ont eu cours depuis la parution des rapports Campeau/Le Roux, non plus qu'une poursuite de la réflexion systématique de ces deux auteurs sur le sujet. Ce document se veut un guide, comme son titre l'indique, pour utilisation sur le terrain. La recension des expériences et la poursuite de la réflexion restent à faire et leur nécessité pour le progrès de la formation sur mesure les rendent impérieuses. Nous ne pouvons qu'en souhaiter la réalisation dans les plus brefs délais.

PREMIERE PARTIE

LA VRAIE NATURE DE LA FORMATION SUR MESURE

SON ORIGINE

Les textes traitant de la formation sur mesure ne précisent pas le nom de l'auteur de l'appellation qui allait faire fortune. On peut toutefois en situer la naissance officielle en mars 1971, dans le cadre des travaux de la Commission des directeurs (ou coordonnateurs) de l'éducation permanente dans les Cégeps.

Cette naissance est liée au besoin des services d'éducation des adultes collégiaux de trouver des formules mieux adaptées à leur population-cible, les modèles traditionnels ayant clairement échoué à attirer ou à retenir les adultes. L'annuaire de la DIGEC, axé sur la population étudiante régulière, enfermait l'éducation des adultes dans une dynamique qui lui était étrangère; déjà formé aux plans culturel et professionnel, l'adulte, estimait-on, a besoin d'un complément de formation qui n'est pas nécessairement le même pour tous (Turbis, 1972). Les tentatives de changement

des SEA se heurtaient constamment aux normes administratives et pédagogiques d'un système déjà établi (Ledoux, 1977).

L'idée de la formation sur mesure serait née, puis aurait été adoptée par les coordonnateurs des services d'éducation des adultes des collèges, "d'une part parce qu'elle exprimait bien la réaction des SEA contre le prêt-à-porter du système régulier, contre ses standards établis tant dans les contenus, les méthodes que dans l'organisation, et d'autre part parce qu'elle donnait une formulation sommaire, frappante, incitative des transformations que voulaient effectuer les SEA" (Ledoux, id.).

Cela dit, la naissance de la formule n'a pas marqué la naissance de la réalité elle-même: elle est plutôt venue consacrer une pratique antérieure, des expériences concrètes, des innovations en cours dans plusieurs collèges. Déjà, en 1973-74, la formation sur mesure touchait près de 20% de la clientèle adulte dans les cégeps (Fédération des cégeps, 1974). D'abord implantée dans les collèges, elle s'étendra également aux commissions scolaires après quelques années.

Ainsi donc, la formation sur mesure exprimait une liberté nouvelle vis-à-vis les programmes définis par le Ministère. Et elle s'est développée en opposition à une conception de l'éducation des adultes comme "extension" de l'enseignement aux jeunes parce que celle-ci avait démontré son incapacité de répondre aux besoins et attentes de ces mêmes adultes.

SES CARACTERISTIQUES

Si, comme nous l'avons dit plus haut, la formation sur mesure est souvent vue comme un fourre-tout de l'éducation des adultes, si le concept est utilisé pour nommer des interventions de tout ordre, il n'en reste pas moins qu'elle possède une nature propre, des attributs qui lui permettent, précisément, de coller de près aux besoins et attentes des adultes.

1. La participation

Disons, tout d'abord, l'importance de la participation comme caractéristique de la formation sur mesure. Une participation qui n'est pas consultative et formelle, mais se veut réelle et décisionnelle dans toutes les phases du processus d'apprentissage. Et qui touche tous les agents impliqués dans toutes les phases de ce processus.

La démarche totale est déterminée par cette participation, qu'il s'agisse de l'analyse des besoins, des décisions relatives aux objectifs d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques, aux détails d'horaires, etc., chacune des phases de l'intervention est placée sous le signe de la participation.

> Par exemple, le diagnostic sur les besoins ne sera pas établi unilatéralement par l'institution, mais bien conjointement par les futurs participants éventuels, et par les organismes demandeurs de formation (le cas échéant), avec l'institution. L'horaire et le programme globalement, devant tenir compte des contraintes des trois parties, seront décidés par les trois. Et il en va ainsi de l'ensemble de la démarche. pour qu'elle soit "sur mesure", les participants et les agents doivent eux-mêmes établir cette mesure.

Certes, le danger de confusion guette théoriquement un tel mode de fonctionnement. Dans la pratique, toutefois, c'est plutôt le contraire qui s'est produit: la formation "prête à porter" avait été elle-même source de confusion parce que basée sur des besoins théoriques décidés ailleurs et créant ainsi des attentes auxquelles elle répondait mal. La formation sur mesure devant tenir compte de situations réelles, celles-ci sous-tendent toutes les discussions et entraînent des décisions dont on veut qu'elles soient collées d'aussi près que possible à la réalité dans laquelle elle s'insère.

2. Une formation tournée vers l'action

La formation sur mesure n'est pas pensée d'abord ni surtout en termes abstraits, non plus qu'elle vise uniquement à satisfaire les conditions d'acquisition d'un diplôme. Axée sur les besoins des adultes participants, elle est éminemment concrète en ce qu'elle vise à les outiller pour transformer leur situation de vie ou de travail. Elle est centrée sur une situation problématique à résoudre et pour laquelle les participants ont besoin d'un complément de savoirs.

Les connaissances abstraites ne se trouvent pas exclues d'office: les savoirs complémentaires peuvent être de l'ordre des savoir-faire ou savoir-être comme des savoirs tout court, elles peuvent être purement intellectuelles, techniques, ou encore se traduire en habiletés intellectuelles ou manuelles. La gamme des connaissances est déterminée par les besoins des participants en regard des nécessités de l'action.

> Des travailleurs en centre psychiatrique pourront avoir besoin d'un complément de formation en psychologie pour mieux communiquer avec les patients; des informaticiennes, de connaissances accrues en électromécanique pour être en mesure d'entretenir leurs machines; des agriculteurs et agricultrices, d'une formation en comptabilité pour organiser la leur; des bénévoles d'une association, de méthodes de travail de groupe pour fonctionner plus efficacement; etc.

3. Des individus en situation

L'adulte qui participe à une activité ou un programme de formation sur mesure y vient avec son bagage, son expérience, ses connaissances, ses acquis; ce n'est pas autour d'un étudiant abstrait que s'organise et se planifie la formation sur mesure, mais avec des personnes concrètes et leur bagage existentiel réel. Elle part de leurs besoins, mais aussi de leurs connaissances, de leurs acquis, elle valorise

leur expérience et la met à contribution dans le processus pédagogique pour la compléter, l'enrichir.

Par ailleurs, alors que la formation des jeunes s'adresse à des individus isolés, la formation sur mesure est pensée, quant à elle, en fonction d'individus aussi, mais impliqués au sein de groupes. L'expérience collective est fondamentale. La formation sur mesure est choisie, organisée en fonction d'un ensemble de personnes données, lesquelles font partie d'un ou de plusieurs groupes vivant une situation identique ou semblable.

> Le groupe de secrétaires qui veulent améliorer la qualité de leurs documents écrits apportera les problèmes qu'il vit quotidiennement et travaillera à partir d'eux plutôt qu'à partir de problèmes théoriques; la session de formation mettra à profit l'expérience de chacune des secrétaires en l'incitant à faire part aux autres des solutions qu'elle peut avoir elle-même déjà trouvées. L'échange d'expériences jouera un rôle important dans la formation; l'enseignement servira à compléter les connaissances existantes dans le groupe.

Généralement, ces groupes sont déjà formés, que ce soit dans des entreprises, dans des organismes gouvernementaux, des organismes bénévoles, des quartiers... Ils sont alors relativement homogènes et vivent une situation commune qu'ils souhaitent changer par la formation. Dans d'autres cas, les groupes sont formés d'une série de sous-groupes restreints dont chacun, pris isolément, ne justifierait pas l'organisation d'une activité de formation, mais qui partagent entre eux une situation suffisamment semblable pour partager aussi une activité ou un programme de formation.

4. Une démarche institutionnelle d'apprentissage

Parce qu'elle centrée sur les besoins des participants et sur une situation commune à transformer, la

formation sur mesure met l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement proprement dit. Les participants jouent un rôle de premier plan tout au long de l'activité ou du programme, ils prennent en charge leur formation, l'institution servant d'appui, de guide, de support.

Qu'il d'agisse d'une activité de courte durée ou d'un programme à plus long terme, c'est bien à une démarche que les étudiants adultes participent. Même s'il s'agit d'une activité ponctuelle, l'analyse des besoins menant à cette activité, son choix, son organisation, son "suivi" auront exigé leur collaboration et auront fait partie intégrante de la formation.

5. Un processus opérationnel défini

La distinction entre la formation sur mesure et les autres formations s'étend aussi à son mode d'opération. Car pour mettre en oeuvre une formation qui répond aux caractéristiques dont nous venons de parler et optimiser les chances de réussite, il faudra, pour être cohérents, tenir compte de ces caractéristiques tout au long de la mise en oeuvre de la formation sur mesure.

Nous verrons plus loin le détail des différentes étapes de ce processus opérationnel, nous limitant à préciser ici qu'il s'agit peut-être d'une caractéristique fort négligée de la formation sur mesure. En effet, les agents cèdent souvent à la tentation de l'improvisation quand vient le temps de mettre en oeuvre les bonnes intentions de formation sur mesure, entraînant ainsi un manque de rigueur qui trahit l'objectif de départ.

SES POSTULATS

Dans le Tome I de leur rapport final de 1978, Campeau et Le Roux voyaient quatre postulats à la base de la formation sur mesure. Ces postulats gardent toute leur actualité.

1. L'adulte est en situation d'action

L'apprentissage doit être en référence directe avec la situation dans laquelle l'adulte est impliqué, le plus souvent une situation de travail, mais aussi de vie personnelle, de quartier, etc. Devant des apprentissages nouveaux, il a tendance à faire des liens avec ce qu'il connaît déjà, ce qu'il vit, sa propre expérience. Ses motivations sont en lien direct avec sa situation.

> L'adulte qui participe à une activité ou un programme de formation sur mesure y vient souvent dans le but de garder son emploi, d'accroître sa mobilité, d'augmenter son salaire; sa situation de travail est d'une importance capitale. Dans d'autres cas, le travail bénévole ou le militantisme sera le plus important: améliorer le travail d'équipe, le lien avec la base, le fonctionnement du groupe...

La formation n'est pas une fin en soi; elle est un moyen par rapport à une situation à changer. On comprendra alors l'importance, à la fois pour les participants et les intervenants, de connaître à fond et de bien analyser toutes les composantes de cette situation pour l'intégrer à l'action de formation. Elle est la base, le centre et le but de l'intervention éducative; c'est elle qui inspirera les modalités d'apprentissage et c'est autour d'elle que se grefferont ces mêmes apprentissages.

Pour que la formation soit liée de si près à la situation des participants, ceux-ci doivent nécessairement être les premiers à définir la situation et à faire le lien entre elle et la formation tout au long de l'activité ou du programme. On est loin des programmes standardisés, axés sur la logique des disciplines, définis ailleurs et coupés du réel, qui ont si mal réussi à rejoindre les adultes dans les institutions d'enseignement.

2. L'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage

La formation sur mesure manifeste une confiance fondamentale dans l'adulte et le considère à la fois comme responsable de son apprentissage et comme agent premier de sa formation. Accordant une importance plus grande à l'apprentissage qu'à l'enseignement, basée sur les besoins de l'adulte en formation et misant sur son expérience et ses connaissances acquises, elle doit nécessairement le reconnaître comme premier concerné par cet apprentissage.

C'est l'adulte qui apprend, qui intègre des connaissances et des habiletés nouvelles, qui refait sa perception du monde. Et, à cause de son expérience, c'est lui qui a la meilleure connaissance de sa situation, de ses objectifs d'apprentissage, de ses contraintes de temps et d'espace relativement à la formation. D'où l'importance qu'il participe effectivement à toutes les étapes du processus de formation.

Deux cas peuvent se présenter. Dans le premier, l'adulte peut être capable de définir la situation qui demande un changement et d'exprimer ses besoins de formation à cette fin. C'est le cas, par exemple, lorsque ce sont les participants eux-mêmes qui demandent l'intervention de formation. Celle-ci s'appuiera tant sur les éléments de la situation vécue par eux que sur la conscience qu'ils en ont.

Dans le second, l'adulte peut n'être pas conscient d'un besoin de formation ou de la situation qui l'engendre. Ainsi, par exemple, lorsque des personnes trop prises par l'action ne se sont pas tenues au courant des changements et des nouveautés dans leur domaine et risquent d'être dépassées dans leur travail. L'intervention de formation pourra avoir comme objectif premier de les amener à prendre conscience de la situation, à l'exprimer et à y discerner leurs besoins de changement.

Dans l'un et l'autre cas, l'adulte est au centre de la décision et du processus de formation.

3. Un apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué

Une intervention de formation sur mesure se justifie d'abord par l'utilisation que peuvent faire les participants de leurs apprentissages. Outre le fait que les adultes insistent toujours sur l'aspect pratique des connaissances qu'on leur propose, la formation sur mesure veut les outiller pour transformer une situation. L'apprentissage doit par conséquent inclure cette transformation souhaitée.

La formation doit prendre en compte les conditions dans lesquelles les participants pourront réinvestir, appliquer leurs acquis. Elle ne s'arrête pas à la fin de l'activité dans laquelle l'institution est directement engagée; elle doit prévoir la suite, et même la planifier avec les parties impliquées de façon à s'assurer qu'elle ne tourne pas court. Ce qui veut nécessairement dire que cette suite doit être prévue au départ même de l'activité de formation.

> Une activité de formation qui vise le perfectionnement d'éducateurs en milieu institutionnel sera inutile, et même nuisible parce que frustrante pour les intéressés si les conditions de mise en pratique de ce perfectionnement ne sont pas créées par la maison qui les emploie. Celle-ci doit être prête à adapter ses méthodes et son fonctionnement pour accueillir les nouvelles idées que lui apporteront ses éducateurs. Pour cela, il faut qu'elle sache de quoi il s'agit, à quoi elle doit s'attendre: il lui faudra être associée à la démarche de formation dès le départ.
>
> Un syndicat local ou un groupe populaire qui demande une activité de formation doit, lui aussi, être associé à la démarche de la même façon. Par exemple, s'il demande un perfectionnement, sur l'administration interne, il doit être prêt à mettre en œuvre les mesures administratives qu'apprendront les participants et qui, parce que nouvelles, risquent de paraître superflues et ennuyeuses aux autres. Il doit être prêt à réinvestir les acquis de la formation à laquelle certains de ses membres auront participé mais non tous.

La formation est conçue comme une entité globale, un continuum qui va de la situation à changer à la situation transformée.

4. Les situations sont collectives

On a vu plus haut que les individus qui participent à la formation sur mesure sont des individus qui vivent une même situation tant personnellement que collectivement. En tant qu'adultes, ils partagent une somme d'expérience de vie, et en tant que faisant partie d'un groupe, ils vivent une situation homogène ou semblable à transformer et qui engendre les besoins de formation auxquels l'activité ou le programme prétend répondre.

L'approche pédagogique devra non seulement tenir compte de ces données mais encore les mettre à profit en faisant exprimer et analyser en groupe les situations collectives tant du groupe de formation que du groupe d'appartenance dont originent les participants. Le processus de formation sur mesure sera aussi assumé collectivement, rejoignant à la fois les individus et les structures.

La situation à transformer met en présence non seulement les participants à l'activité éducative proprement dite, mais encore différentes catégories d'agents appartenant à divers niveaux de décision ou d'exécution. La formation sur mesure exigera que tous soient partie prenante au processus: que la situation à transformer soit définie par l'ensemble et que la participation de tous les agents soit réelle depuis le début du processus jusqu'à son terme, c'est-à-dire jusqu'au réinvestissement des acquis.

Négliger de voir cet aspect collectif de la situation risque fort d'entraîner des conflits entre le groupe en formation et celui, plus large, dont il fait partie: le décalage pourra être grand entre ses attentes et ses aspirations de transformation et la perception de son entourage. A moins qu'un tel décalage ne soit prévu à l'avance et pris en compte consciemment dans la formation, la situation dans laquelle les participants se retrouveront sera plus difficile qu'au départ et la formation aura empiré les choses plutôt que d'aider à les transformer.

Précisons ici que la formation sur mesure n'a pas pour objet d'éliminer ou de masquer les oppositions et les conflits réels. Elle vise plutôt à les élucider et à faire prendre en charge par chacune des parties les conditions du changement souhaité.

SA DEFINITION

Cette explication schématique des caractéristiques et postulats permet d'éclairer une définition de la formation sur mesure:

> La formation sur mesure est la démarche éducative d'un groupe d'adultes désirant transformer une situation collective dans laquelle ils sont impliqués;
>
> les principaux intéressés participent à chacune des étapes de la démarche, laquelle est basée sur des besoins qu'ils ont eux-mêmes identifiés et analysés;
>
> cette appellation de "formation sur mesure" est utilisée au Québec par les institutions d'enseignement et implique un processus opérationnel défini.

Si l'appellation est spécifique, la réalité de la formation sur mesure n'est pas restrictive. On la rencontre en effet ailleurs que dans des institutions, notamment dans les organismes populaires; même dans les institutions elle ne porte pas toujours ce nom. Dans d'autres milieux, d'autres pays, des interventions éducatives peuvent être identiques sans qu'elles portent ce nom. Sa spécificité véritable lui vient du contexte historique dans lequel elle s'est développée.

Certains principes opérationnels découlent de cette définition et nous allons maintenant les examiner pour voir ensuite dans le détail le processus opérationnel de la formation sur mesure.

DEUXIEME PARTIE

LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE

LES PRINCIPES

1. La juste mesure

Contrairement à la formation "pré-fabriquée", la formation sur mesure se veut "à la mesure" de la situation dans laquelle elle s'insère. Il faut dès lors connaître en profondeur les composantes de la situation de départ qu'elle doit aider à transformer, ses agents (participants et commanditaires) avec leurs positions, leurs ressources, leurs limites. Il faut également savoir quelle situation est souhaitée de façon à ajuster les moyens aux objectifs.

Toute intervention de formation en fonction d'une situation spécifique doit se fonder sur l'analyse systématique de cette situation; elle doit tenir compte de l'expérience qu'en a l'adulte et de sa capacité de la transformer en perfectionnant son action. La situation, l'action et

l'expérience de l'adulte constituent ainsi la source principale de l'intervention de formation sur mesure, de son contenu et de la logique de son processus.

2. La participation

La participation sera à la fois un moyen et un objectif visant tant l'individu que le groupe en formation et l'organisation dont ils proviennent. C'est un moyen de s'assurer que la formation sera à la mesure des personnes, de leur expérience et de leur volonté de changement, et à celle de l'organisation qui encadre la situation et veut la transformer en fonction de ses objectifs. Et elle vise à améliorer la capacité de l'adulte, du groupe et de l'organisation à maîtriser leur développement.

Le processus d'opérationnalisation de la formation sur mesure sera basé sur le principe de la participation de tous les intéressés depuis la définition de la situation et des objectifs de changement jusqu'au réinvestissement des acquis de formation, c'est-à-dire du début jusqu'à la fin.

3. La cohérence

Un troisième principe opérationnel de la formation sur mesure a trait à sa cohérence: cohérence de l'activité éducative avec les objectifs qui la fondent, cohérence des différents moments de cette activité éducative.

Les objectifs de prise en charge du processus éducatif et de transformation des situations exigeront une remise en question continuelle ou, à tout le moins, une vigilance très grande pour s'assurer qu'ils ne se laissent pas étouffer par la complexité des connaissances théoriques et pratiques, par le grand nombre des agents, la spécialisation des intervenants et le morcellement des situations.

On devra pouvoir, à chaque étape, vérifier si les objectifs et les moyens sont en continuité avec ceux de la phase précédente et développer des outils qui permettent de vérifier cette continuité.

Qui dit cohérence, dit ici vision globale de toute l'intervention et par conséquent, responsabilité d'organiser, de coordonner et de situer les nombreux éléments du processus complexe qu'elle représente. Et capacité de maintenir cette vision claire pour toutes les personnes impliquées.

LE PROCESSUS OPERATIONNEL

La formation sur mesure procède selon un processus opérationnel défini. Pour le décrire, nous nous référons ici encore au rapport Campeau/Le Roux qui a systématisé le cheminement de la formation sur mesure et identifié son processus opérationnel. Celui-ci est divisé en quatre phases comprenant chacune un certain nombre d'étapes. La séquence chronologique de ces dernières pourra varier selon les conditions propres de chaque expérience.

La flexibilité de la formation sur mesure permet en effet de tenir compte de la réalité de la situation dans laquelle elle est mise en oeuvre. Les détails que nous donnons ici ont pour but, non d'enfermer la formation dans un moule rigide, mais bien de signaler le plus complètement possible les différents aspects et les différents moments dont il faut tenir compte dans ce genre de pratique éducative. Encore une fois, c'est l'esprit qui est déterminant, les détails opérationnels servant de guides.

PHASE I - LE DIAGNOSTIC

L'initiative d'une activité ou d'un programme de formation sur mesure peut avoir été prise par le demandeur ou par l'institution même. Dans l'un et l'autre cas, elle sera le résultat d'un contact de l'institution d'enseignement avec le milieu dans lequel elle est insérée: un rapport de confiance suffisamment grand aura été développé pour qu'un organisme extérieur l'estime capable de répondre à ses besoins, ou pour qu'il ne voie pas comme une ingérence une offre de service de celle-ci.

Quelle que soit la source de cette initiative, cependant, un effort devra être fait pour établir un diagnostic systématique, clair et complet de l'état actuel des besoins et des ressources de formation, en collaboration avec l'organisation et les participants éventuels à la formation sur mesure ainsi mise en branle.

Etape 1 - Identification de la situation

Etant donnée l'importance, pour la formation sur mesure, de la situation dans laquelle sont impliquées les personnes en formation, la première étape consistera à identifier cette situation au moment où l'intervention s'amorce. L'institution cherchera à connaître la situation qui amène la demande d'intervention, les personnes qui la vivent, l'organisation avec laquelle elle sera en lien, et elle voudra connaître les éléments de sa relation avec eux.

*Relativement aux personnes, l'institution voudra savoir:

- -qui elles sont
- -qui sont celles qui formulent la demande d'intervention ou celles auprès de qui la suggestion est faite, selon le cas.

*Relativement à l'organisation, elle voudra savoir:

- -son état actuel
- -les rapports de pouvoir relativement à la situation
- -les transformations prévues suite à la formation.

*Relativement à ses liens avec elle, elle voudra connaître:

- -les attentes des différentes parties relativement à une intervention de formation et à elle-même
- -les limites éventuelles qu'on pourrait lui imposer
- -les ressources sur lesquelles elle pourra compter
- -le degré possible de participation des participants et de l'organisation au diagnostic de la

situation et à l'expression des besoins de formation.

A la fin de cette étape, on devrait pouvoir dire:

-s'il y a véritablement besoin de formation;

-si l'institution a les ressources nécessaires pour s'engager dans une intervention;

-si la formation sur mesure est l'intervention appropriée;

-si les parties sont prêtes à signer un premier contrat visant à établir un diagnostic de la situation.

Etape 2 - <u>Expression des besoins et ressources</u>

Une fois un tel contrat signé, l'institution entreprend véritablement la démarche conjointe avec l'organisation commanditaire et les participants. Cette deuxième étape est d'ores et déjà placée sous le signe de la participation. l'institution cherche à savoir quels sont leurs besoins et leurs ressources, il lui faut donc leur demander et leur permettre de les exprimer avec clarté et précision.

*Relativement aux <u>besoins de formation</u>, l'institution voudra que chacune des parties présente sa perception, sa définition de la situation; elle voudra que chacune identifie:

-les changements qu'elle souhaite
-ce qu'elle voit comme situation plus satisfaisante
-les problèmes-cibles ou priorités sur lesquels elle croit important de travailler
-les éléments de ces problèmes (ressources, structures, processus)
-ses attentes quant aux solutions et à la manière de les apporter.

*Relativement aux ressources auxquelles l'institution pourra avoir accès, elle voudra en dresser un inventaire: ressources financières, techniques, humaines tant de l'organisation commanditaire que des participants, en plus des siennes propres:

-celles du commanditaire: temps, personnel, matériel, financement
-celles des participants: acquis antérieurs, expérience pertinente, profils d'apprentissage
-les siennes propres.

A la fin de cette étape, l'institution connaîtra:

-la "lecture" que font de la situation participants et commanditaire

-l'identification des changements souhaités dans cette situation par chacune des parties

-une définition des priorités de changement

-une mesure des forces (ressources, attentes, limites) disponibles pour réaliser ce changement.

Les perceptions, les changements souhaités, les attentes ne seront pas nécessairement les mêmes pour chacune des parties et les forces en présence seront rarement égales. Pour ces raisons, il est important que l'institution leur offre un contexte qui leur permette d'exprimer le plus librement possible non seulement leurs opinions quant à la formation future, mais aussi les malaises, les ambiguïtés, les conflits qui sont les données de la situation.

La période d'expression des besoins doit permettre d'aller au fond des choses et laisser s'exprimer l'agressivité éventuelle, sans toutefois que l'institution prenne parti ni même paraisse le faire. Sa préoccupation sera de créer les meilleures conditions possibles pour que s'expriment les différentes perceptions de la situation. Par conséquent, c'est séparément qu'elle voudra rencontrer chacun des groupes pour assurer cette libre expression.

Etape 3 - Entente sur le diagnostic et le projet d'intervention

Ayant ainsi facilité l'expression des besoins de formation et des ressources disponibles, l'institution organisera l'information recueillie et l'interprétera pour en arriver à un diagnostic de la situation et des besoins qu'elle croit pouvoir être partagé par ses interlocuteurs.

Il s'agit ici d'objectiver, de "dépassionner" les différentes perceptions, sans toutefois les diluer ou tenter d'éliminer artificiellement les éléments de conflits qui font partie intégrante de la situation actuelle. L'intervenant institutionnel n'est pas un médiateur, un arbitre, ou, encore moins, un juge; son rôle est plutôt d'interpréter et de synthétiser ces perceptions de façon à les situer dans la perspective d'une intervention éventuelle de formation qui puisse contribuer à résoudre certains des problèmes soulevés.

Le diagnostic comprend essentiellement trois volets: une description de la situation qui tient compte des points de vue exprimés; les objectifs de l'intervention; et un projet d'intervention.

*Relativement à la description de la situation, l'institution tiendra compte des besoins exprimés, des objectifs poursuivis par les différents agents, des limites et des ressources identifiées. Elle pourra ainsi connaître:

- les buts poursuivis par chaque partie
- les besoins spécifiques de formation
- les besoins autres que la formation ne touchera pas
- les rôles que chacun est prêt à assumer
- les conditions nécessaires à l'efficacité du travail projeté
- les résultats escomptés
- les risques et limites qu'ils comportent.

*Relativement aux objectifs de l'intervention, elle connaîtra les changements souhaités à deux niveaux:

- celui des ressources humaines
- celui des conditions nécessaires au réinvestissement des acquis de formation (et qui relèvent de la structure organisationnelle.

*Relativement au projet d'intervention qui traduit en termes opérationnels le diagnostic et les objectifs qui en découlent, l'institution le présentera sous forme de proposition claire aux parties impliquées, en dégageant bien les principaux éléments de la session projetée à ses différents niveaux.

La discussion qui donnera lieu à l'entente permet de corriger et d'ajuster au besoin les perceptions de l'institution au sujet de l'organisation et des participants, et vice-versa. Elle permet finalement de conclure un contrat global sur l'intervention de formation.

A la fin de cette étape, on aura:

-déterminé les objectifs de formation

-ajusté les buts et les attentes en fonction des ressources et limites

-identifié les rôles et la stratégie d'intervention

-établi une entente quant au projet d'intervention, laquelle servira de base au contrat entre l'institution et le demandeur.

PHASE II - LE PROGRAMME

Au cours de cette deuxième phase, l'institution traduit en stratégie et activités d'apprentissage le projet d'intervention sur lequel a porté l'entente. Le programme portera sur les contenus d'apprentissage de même que sur la stratégie andragogique et sera élaboré par l'institution qui aura un rôle de spécialiste quant à la (aux) discipline(s) et à la démarche.

Du rôle de facilitateur de la participation des différents agents à la phase précédente, l'institution passe maintenant à celui de spécialiste et détient le leadership, tout en se guidant sur le diagnostic établi sur la base de la situation définie par le commanditaire et les participants, avec les

objectifs de formation et de réinvestissements décidés conjointement.

Etape 1 - Précision des objectifs d'apprentissage

Cette étape nous fait passer des objectifs de formation centrés sur la situation qui est à la source du besoin d'apprentissage et traduits en domaines généraux de connaissances, aux objectifs d'apprentissage centrés sur le processus des individus qui apprennent et sur des points-cibles spécifiques à atteindre, dans le cadre de ces domaines généraux.

Les objectifs d'apprentissage sont précisés à partir de la problématique de l'intervention définie dans l'entente sur le projet d'intervention.

> A la fin de cette étape, les objectifs d'apprentissage auront été précisés en termes d'habiletés et de comportements:
>
> -intellectuels
> -techniques
> -affectifs
> -sociaux.

Etape 2 - Sélection et organisation des contenus

C'est ensuite en termes de contenu d'apprentissage que sont détaillés les objectifs de formation: savoirs, savoir-faire et savoir-être sont traduits en termes d'éléments particuliers d'apprentissage les mieux appropriés à la situation. L'institution sélectionne les éléments du contenus qui répondront aux besoins identifiés et les organise dans une perspective andragogique.

Une fois ainsi détaillés les objectifs d'apprentissage, les critères et modalités d'évaluation seront aussi fixés.

A la fin de cette étape, les objectifs d'apprentissage seront fixés en termes de:

-savoirs (acquisition de connaissances)

-savoir-faire (développement d'habiletés et de comportements intellectuels ou techniques)

-savoir-être (développement d'habiletés et de comportements affectifs ou sociaux)

et les critères et modalités d'évaluation des apprentissages seront fixés.

Etape 3 - <u>Organisation de la stratégie de formation</u>

Cette étape est centrée sur le processus d'apprentissage lui-même: les stratégies de formation, c'est-à-dire les manières de présenter les contenus sont élaborées. On sélectionnera les types d'activités, les thèmes d'étude ou de travail les mieux appropriés, tenant compte des ressources disponibles, du contexte particulier de la situation et des conditions prévues de réinvestissement.

Les expériences d'apprentissage seront équilibrées, entre activités d'acquisition et activités de réorganisation et d'expression de connaissances nouvelles, en fonction des besoins de la situation et des caractéristiques des participants.

A la fin de cette étape, on aura:

-identifié un rationnel de fonctionnement pour l'ensemble de la session

-identifié et organisé des activités d'apprentissage en fonction de chaque objectif

-identifié les ressources nécessaires

-précisé les détails techniques (horaires, lieux, etc.).

Etape 4 - <u>Présentation du programme d'apprentissage</u>

Au cours de la dernière étape de la Phase II, l'institution présente aux participants et au commanditaire réunis le programme d'apprentissage, en insistant sur la continuité entre les objectifs d'intervention décidés ensemble en Phase I et le programme qui leur est maintenant soumis pour discussion et adoption.

Cet objectif de discussion et d'adoption rend essentielle la simplicité et la clarté de la rédaction du programme. Le langage hermétique des spécialistes n'a pas sa place ici: les participants et le commanditaire n'y ont pas accès et c'est à eux que le document s'adresse. L'institution s'efforcera par conséquent de rédiger en termes vulgarisés, sans être condescendants, le programme qu'elle présente, et d'animer la discussion pour que chacun exprime son opinion et suggère les modifications qu'il trouve pertinentes.

A la fin de cette étape, les parties se seront entendues sur un programme modifié dans le sens de la discussion.

PHASE III - LA REALISATION

Cette troisième phase comprend trois étapes normalement intégrées: l'organisation et l'exécution du programme, son évaluation, et la décision d'un plan de réinvestissement des acquis.

Etape 1 - Organisation et exécution du programme

Avant le début de l'activité de formation proprement dite, les intervenants retenus par l'institution auront à choisir et organiser leurs stratégies d'enseignement, c'est-à-dire leurs approches, leurs attitudes au cours des activités.

Sans les négocier dans le détail, les intervenants auront avantage à préciser l'orientation qu'ils entendent donner à leur relation avec les participants de façon à être bien compris; débuter l'activité sur un malentendu à ce sujet peut facilement créer un malaise ou même la compromettre tout à fait. Et il sera utile, dans le cadre de l'évaluation, de faire le point à ce sujet périodiquement de façon à s'ajuster au besoin.

Le choix des stratégies d'enseignement sera dicté par la démarche suivie jusqu'à présent et s'appuiera sur les postulats de la formation sur mesure: il favorisera la prise en charge par les participants et collera à leur situation. Il n'y a pas ici d'activités ou de techniques privilégiées; le critère de base demeure la cohérence entre les postulats de la formation sur mesure et les activités, d'une part, et entre les activités elles-mêmes, d'autre part.

Au point de vue opérationnel, les objectifs de chaque activité devraient faire l'objet d'une discussion et d'une entente avec les participants; de préférence, ils pourront choisir entre quelques objectifs de façon à maximiser leur liberté et le respect des différences individuelles d'apprentissage.

A la fin de cette période, on aura eu:

-entente sur les objectifs de l'activité et sur les moyens et techniques pour les atteindre

-la réalisation de l'activité de formation.

Etape 2 - <u>Evaluation de l'activité</u>

L'évaluation peut avoir lieu à différents moments au cours de l'activité d'apprentissage ou à la fin de l'intervention. Elle est réalisée par tous ceux et celles qui y ont participé. Elle portera sur les résultats d'apprentissage, sur les moyens utilisés, sur le déroulement de la session, et sur le lien entre les acquis d'apprentissage et la situation vécue.

*Relativement à l'<u>apprentissage</u>, les acquis ou résultats seront mesurés en termes de:

-savoirs
-habiletés et comportements intellectuels et techniques
-habiletés et comportements affectifs et sociaux

et ils seront comparés aux objectifs d'apprentissage fixés au départ.

*Relativement aux <u>moyens et techniques</u>, on interrogera:

-leur pertinence
-leur efficacité
-leur utilisation
-la satisfaction des participants.

*Relativement au <u>déroulement de la session</u>, on examinera:

-les facteurs externes
-les réactions des participants
-les réactions des intervenants.

*Relativement au lien avec la situation vécue, on se demandera si la session a permis:

-de mieux comprendre cette situation
-d'identifier précisément les points-cibles de réinvestissement des acquis de formation
-d'identifier les résultats escomptés dans la situation.

A la fin de cette étape, les parties connaîtront:

-les forces et les faiblesses de l'intervention

-la somme des connaissances acquises et celles qui manquent encore

-les améliorations à apporter pour d'autres sessions éventuelles.

Etape 3 - Réinvestissement des acquis de formation

La formation sur mesure étant axée sur une action de transformation, la préoccupation de réinvestir les acquis dans la situation à changer sous-tend l'ensemble de l'intervention.

Un équilibre délicat doit être maintenu entre la nécessité de lier la formation et la situation, d'une part, et de l'autre, le besoin d'une certaine distance par rapport à cette situation pour pouvoir à la fois l'objectiver et créer des conditions propices à l'acquisition de connaissances, d'attitudes, de comportements nouveaux. Cette distance permettra aux participants de se "déstructurer" par rapport à la situation pour s'ouvrir aux apprentissages; ils devront par contre pouvoir se restructurer, par rapport à elle, au moment d'y retourner, de façon à être en mesure de continuer d'y fonctionner, mais avec un nouvel apport qui sera celui de la formation.

Le réinvestissement des acquis sera plus efficace et plus profitable si un plan est établi pour le préparer. La participation de tous les agents concernés sera ici nécessaire si l'on veut éviter les malentendus et les résistances nuisibles de la part de ceux et celles qui, dans la situation, n'auront pas participé à la formation et obtenir la collaboration du commanditaire.

A la fin de cette étape, les parties auront:

-préparé le retour à la situation et le réinvestissement des acquis de formation

-une entente sur un plan de réinvestissement de ces acquis.

PHASE IV - LE RETOUR

Bien que l'activité de formation à strictement parler soit terminée et que les participants aient réintégré leur groupe de départ, il reste une dernière phase pour compléter l'intervention de formation sur mesure.

Le retour fait en effet partie de l'intervention même: le plan de réinvestissement des acquis doit être mis en oeuvre et l'institution être disponible pour réagir aux questions éventuelles des parties et leur faire part de ses suggestions au cours de cette étape fort délicate. Par ailleurs, l'évaluation des résultats de formation comme de l'intervention elle-même ne peut être faite qu'une fois complété le processus de formation qui inclut un examen des conditions de retour à la situation.

Cette phase comportera par conséquent trois étapes: celle de l'évaluation des résultats de formation, celle de l'évaluation de l'intervention, et celle des suites éventuelles.

Etape 1 - Evaluation des résultats de formation

Avec la mise en oeuvre du plan de réinvestissement des acquis de formation, il est possible de procéder à l'évaluation des résultats de cette formation. Nous la distinguons de l'évaluation des acquis d'apprentissage: celle-ci est davantage axée sur les individus et le groupe en situation d'apprentissage, alors que l'évaluation des résultats de formation est axée sur les résultats de la formation dans le milieu d'où proviennent les participants.

Cette évaluation donnera lieu à une démarche spécifique de l'institution éducative dans l'organisation commanditaire, démarche au cours de laquelle seront identifiés les changements dans la situation de départ, le sens dans lequel ils se sont faits et la satisfaction ou l'insatisfaction des parties, les problèmes ou les nouveaux besoins de formation.

Elle pourra être faite en séances conjointes ou en rencontres individuelles, dépendant du contexte. Mais il sera important que les trois parties présentes aux phases précédentes puissent exprimer en groupe leur opinion afin de terminer dans la clarté une intervention dans laquelle les efforts d'élucidation auront été constants.

A la fin de cette étape, on aura identifié:

- les problèmes rencontrés dans le réinvestissement des acquis de formation
- les causes de ces problèmes
- et, éventuellement, les nouveaux besoins de formation.

Etape 2 - Evaluation de l'intervention

Si l'intervention est désormais terminée, dans sa dimension de lien avec les participants et l'organisation commanditaire, il reste à l'institution éducative à évaluer

pour elle-même le travail qu'elle vient de faire et à la situer dans la perspective de ses orientations et programmes.

Lorsqu'elle décide d'entreprendre une activité ou un programme de formation sur mesure, l'institution pose nécessairement des choix d'orientation de son travail éducatif en acceptant les postulats et principes d'une formation qui peut être très différente de certaines de ses autres activités. D'où l'importance d'en évaluer les effets objectifs et subjectifs, les effets en termes de formation et les effets en termes d'organisation.

*Relativement aux <u>effets objectifs</u>, une bonne partie des matériaux aura été recueillie au cours de la dernière étape, dans les discussions avec les participants et l'organisation commanditaire. Les perceptions, remarques et opinions des intervenants de l'institution, c'est-à-dire du personnel permanent ou temporaire affecté à l'intervention, viendront compléter cette partie de l'évaluation.

*Relativement aux <u>effets subjectifs</u>, c'est au Service de l'éducation des adultes qu'il reviendra de les évaluer. Car il s'agit de voir:

- -comment et dans quel sens cette intervention a changé la perspective éducative et le travail pédgogique du Service
- -quel impact elle a eu sur son organisation et son mode de fonctionnement, ses liens avec le milieu, la clientèle-cible
- -quel impact elle a eu sur sa gestion et son administration
- -quelle conclusion il en tire quant à son travail futur.

A la fin de cette étape, l'institution aura:

- -évalué les résultats de son intervention chez les participants et l'organisation commanditaire
- -évalué les effets de l'intervention sur elle-même
- -situé cette intervention dans une perspective à long terme.

Etape 3 - Suites de l'intervention

Cette étape appartient à la fois à l'intervention qui se termine et à la suivante, car elle a trait aux besoins de formation éventuellement signalés lors de l'évaluation des résultats de formation (Etape 1) et à la réponse que leur apportera l'institution dans une nouvelle intervention. Elle marque la fin de la première comme le début de la seconde et sert de pont entre les deux pour assurer la continuité et l'unité non seulement interne de la formation sur mesure, mais encore entre les interventions elles-mêmes.

TROISIEME PARTIE

FORMATION SUR MESURE

ET

EDUCATION DES ADULTES

L'ESPRIT DE LA FORMATION SUR MESURE

Ainsi donc, la formation sur mesure n'est-elle pas ce fourre-tout auquel certains l'assimilaient. Elle est plus qu'un cours non crédité, une pratique pédagogique non traditionnelle, un programme hors normes. C'est une formule éducative qui se distingue par un ensemble de caractéristiques, de postulats et un processus opérationnel qui les traduisent dans la réalité de l'intervention.

Dans la pratique quotidienne de l'éducation des adultes, les étapes du processus opérationnel pourront être quelque peu modifiées, chambardées même; l'ordre présenté ici n'est pas un dogme: il doit, lui aussi, être

adapté, sur mesure, à la situation et au contexte dans lequel il est appliqué. Il peut servir de guide, de mode d'emploi; c'est lui qui paraît le plus susceptible de favoriser l'application de l'esprit de la formation sur mesure.

Plus que l'application aveugle d'un processus, ce que les invervenants en formation sur mesure devront rechercher c'est l'idée de participation et de prise en charge, par les adultes, de leur formation; c'est une démarche éducative basée sur la situation dans laquelle ils se trouvent et l'action de transformation qu'ils souhaitent. Le processus opérationnel n'a de sens que s'il respecte les caractéristiques et les postulats de la formation sur mesure qui demeurent les points de référence.

Parce que nous l'avons présenté de façon détaillée, le processus opérationnel peut prendre l'apparence d'une démarche longue et coûteuse. De fait, les interventions éducatives actuelles auprès des adultes (autres, peut-être que celles faites dans le cadre strict de l'extension de l'éducation) présentent souvent une feuille de route fort semblable à celle de la formation sur mesure. La principale différence réside peut-être dans la nature systématique de cette dernière, dont les phases et étapes ont été précisées plus que ce n'est le cas pour les autres formules.

LA FORMATION SUR MESURE ET LE SERVICE D'EDUCATION DES ADULTES

Le choix que fait un service d'éducation des adultes d'intervenir en formation sur mesure est un choix qui porte des conséquences importantes pour le service lui-même. Il représente en effet un engagement à l'égard du milieu avec lequel il entre en interaction: participants et organisation commanditaire, mais aussi vis-à-vis le personnel impliqué dans l'intervention.

A l'égard du milieu, le service s'engage à respecter les caractéristiques et postulats de la formation sur mesure dans le processus opérationnel qu'il met en branle; il devra donc accepter de partager la responsabilité de

l'intervention dans ses dimensions communes avec ses interlocuteurs, et accepter de soumettre son travail (programmation, choix des intervenants, etc.) à leur approbation. Il accepte de partager avec eux son autonomie relativement à cette intervention.

Au personnel du service impliqué dans l'intervention, il devra accorder une marge de manoeuvre qui lui permette de traduire dans les faits la théorie de la formation sur mesure, sans continuellement avoir à obtenir des approbations pour effectuer des opérations différentes de celles de programmes "prêts à porter": recherche de besoins, élaboration de programmes non standard, rencontres avec les interlocuteurs, activités non traditionnelles, etc. Cette marge de manoeuvre ne sera possible que si les orientations de départ sont claires et si tous s'entendent sur la nature de la formation sur mesure et les objectifs de l'intervention.

La formation de ce personnel représente une autre dimension importante de l'engagement du service à son égard. Campeau et Le Roux ont noté dans leurs recherches que les formateurs ont généralement tendance à rester prisonniers de leur discipline, même dans les activités de formation sur mesure. On peut difficilement exiger qu'ils s'adaptent du jour au lendemain à la démarche de formation sur mesure tout en continuant la formation traditionnelle dans le reste de leurs activités.

Pour que les formateurs, tout comme les autres catégories de personnel engagé en formation sur mesure, puissent être efficaces dans leur travail, une formation ... sur mesure doit précéder et accompagner le travail du service dans ce domaine. C'est là une condition essentielle à la cohérence interne de ce genre d'activité

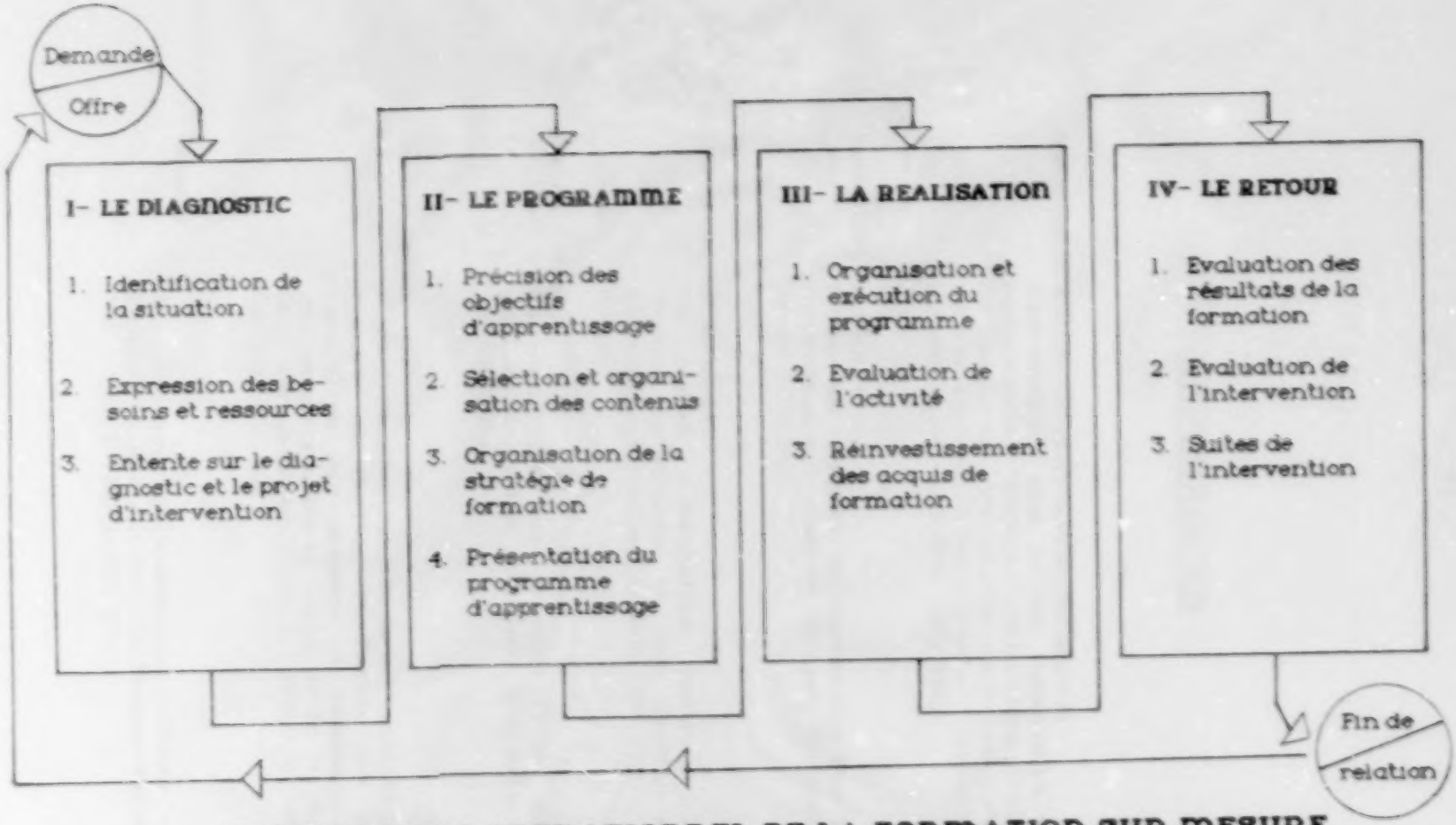
FORMATION SUR MESURE ET PRISE EN CHARGE

Située dans une perspective d'éducation des adultes, la formation sur mesure répond au souhait de déscolarisation et de décloisonnement faite par la Com-

mission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982). La formule est accessible à toutes les catégories de groupes d'adultes, que ce soit en formation professionnelle ou en éducation syndicale ou populaire. Centrée sur les besoins des adultes et sur leur situation de vie ou de travail, elle favorise leur prise en charge du processus éducatif sans se laisser limiter par les frontières disciplinaires. Décloisonnée et déscolarisée, la formation sur mesure se rapproche de la formation par projet préconisée par la CEFA.

Selon la politique gouvernementale d'éducation des adultes, la formation sur mesure est "une approche à privilégier", parce qu'elle "reconnaît la diversité des cheminements éducatifs, la responsabilité des personnes et l'enracinement des formations"; elle s'inscrit dans la logique même du projet de l'éducation permanente (Gouvernement du Québec, 1984).

Enfin, si l'appellation "formation sur mesure" est bien québécoise, elle n'est pas pour autant étrangère au courant international d'éducation des adultes. Sa définition et ses postulats s'harmonisent avec les principes mis de l'avant par la quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, tenue à l'Unesco en mars 1985. Que ce soit "l'idée de la participation active et responsable des intéressés", "des activités ... proches des besoins quotidiens et concrets de la population", la formation sur mesure est de celles qui "cherchent à favoriser la prise en charge par les personnes ... de leur propre destinée" (Unesco, 1985).


Demande
Offre
I- LE DIAGNOSTIC
1. Identification de la situation
2. Expression des besoins et ressources
3. Entente sur le diagnostic et le projet d'intervention
II- LE PROGRAMME
1. Précision des objectifs d'apprentissage
2. Sélection et organisation des contenus
3. Organisation de la stratégie de formation
4. Présentation du programme d'apprentissage
III- LA REALISATION
1. Organisation et exécution du programme
2. Evaluation de l'activité
3. Réinvestissement des acquis de formation
IV- LE RETOUR
1. Evaluation des résultats de la formation
2. Evaluation de l'intervention
3. Suites de l'intervention
Fin de
relation

LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE

REFERENCES

Commission d'étude sur la formation des adultes
Apprendre: une action volontaire et responsable. "Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente." Montréal, Gouvernement du Québec, 1982, 869p.

Fédération des Cégeps
Suites au rapport de recherche sur la formation sur mesure. Projet. Montréal, 29 nov. 1974, 29p.

Gouvernement du Québec
Un projet d'éducation permanente. "Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes." Québec, 1984, 77p.

Ledoux, Denis
La formation sur mesure (F/M) des adultes dans les collèges. SEP-DGEA, 29 juil. 1977, 53p.

Turbis, Denis
"Définition opérationnelle de la formation sur mesure." *in* Gariépy, P., **Textes sur la formation sur mesure et concernant des projets dans la ligne de la formation sur mesure.** Montréal, Fédération des Cégeps, 1972, 11p.

Unesco
"La quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes", *in* **Perspectives**, Vol. XV, no. 3, 1985, p. 467-484.

BIBLIOGRAPHIES

BIBLIOGRAPHIE I
(si vous êtes pressés)

Campeau, D. et Le Roux, J.
La formation sur mesure en formation professionnelle "... une façon de concevoir, de conduire et d'organiser une intervention de formation en fonction d'une situation spécifique liée au travail." Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, janvier 1983. 18p.

Ce court texte, écrit pour des praticiens, synthétise admirablement les principaux éléments théoriques et pratiques de la formation sur mesure. Il compte trois grandes divisions: "Une façon de concevoir...", "Une façon de conduire", et "Une façon d'organiser..."

Fédération des cégeps
Monographies réalisées dans le cadre de l'Opération recherche-action en formation sur mesure (R.A.I., 1976). Montréal, 1976. 7 monographies.

Ces monographies portent sur des expériences menées auprès de différentes populations-cibles du ministère de l'Agriculture (Québec), d'agences d'aide sociale (Valleyfield), d'institution pour inadaptés (Victoriaville), de caisses populaires (Gaspésie et Iles-de-la-Madeleine), du secteur populaire (Montréal, Shawinigan), des syndicats (Québec), du secteur scolaire (Manicouagan), etc. et sur le rôle du consultant en formation sur mesure.

Les lecteurs et lectrices y trouveront des pistes d'action de même que des leçons à tirer des expériences passées.

Campeau, D. et Le Roux, J.
La formation sur mesure. "Un inventaire-évaluation de nouveaux modes d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial." Montréal, Fédération des cégeps, 1975, 138p.

Cette recherche antérieure à celle citée plus haut offre un portrait global et une analyse des modes d'intervention éducative considérés comme nouveaux en 1975. Elle aidera les formateurs d'adultes à analyser objectivement leur activité et à la situer parmi les différents types présentés par le document.

Desrosiers, J.
Le rôle de l'éducation des adultes dans la création d'emplois en région. Aperçu de réalisations en Ontario et en Colombie-Britannique. Ministère de l'Education du Québec, 1986, sous presse.

Ce document présente de nombreux exemples d'activités éducatives étudiées dans ces deux provinces dans le cadre d'une mission québécoise sur l'éducation des adultes et le développement régional. Sans porter le titre d'activités de "formation sur mesure", elles en sont dans la réalité et peuvent enrichir l'éducation des adultes d'ici d'une perspective différente.

BIBLIOGRAPHIE II
(si vous voulez creuser le sujet)

Lemay, M.
Faire plus pour le développement socio-économique à Montréal. "Etude de tendances nouvelles et d'expériences en cours à

et le développement régional." Ministère de l'Education du Québec, 1985, 81p.

Poirier, Y. (réalisateur)
Quand les régions se chargent de leur avenir. Co-production ministère de l'Education du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, des Sciences et de la Technologie, Cégep de Rimouski. Cassette 3/4", 27 min. eMEQ.

Daigneault, A., Demers, H., Desrosiers, J. et Morin, L.
L'éducation des adultes: support au développement du Bas-du-Fleuve. Montréal, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation des adultes, 1984, 102p. (Document no 38-1289)

Desrosiers, J. et Ross, V.
La formation des adultes et le développement socio-économique régional. Montréal, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982, 54p. (Document no 38-1251)

Directeurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la Région 01 et Boucher, A.
La vocationalisation des options en formation professionnelle dans les services d'éducation aux adultes des commissions scolaires de la Région 01. Rapport final. Rivière-du-Loup (produit par le comité "Vocationalisation" de la Table des directeurs de l'éducation des adultes de l'Est du Québec) 1982, 50p.

Directeurs de services d'éducation des adultes de la Région 01 et Gilbert, A.
Le développement de la formation professionnelle au sein des services d'éducation aux adultes de la Région 01. Version finale. Rapport présenté à la Direction générale de l'éducation des adultes, 1983, 36p. + ann.

Sirois, Christiane
"Dix ans de concertation régionale au Québec: le cas de l'ESTRIE", *in* **Revue internationale d'action communautaire**, Vol.9, no 49, 1983. (Numéro spécial: **Éducations permanentes en mouvement**) p. 132-144.

Roy, L., Morin, L. Daigneault, A. (et autres collaborateurs)
Un projet de formation en rapport à la création ou à l'expansion d'entreprises sur le territoire Vallée de la Matapédia. Amqui, Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Vallée de la Matapédia et Service d'éducation des adultes du Cégep de Rimouski, 1982, 73p.

Roy, G.
Formation comme support au développement régional. Rimouski, Cégep de Rimouski, 1981, 124p. + ann.

Le Roux, J. et Campeau, D.
"Rapport final sur la formation sur mesure", *in* **Le Grain de sel**. Vol.2, no.4, avril 1979, p.21-29.

Beauchamp-Rousseau, H. et al.
Formation sur mesure; guide d'intervention en éducation populaire. Commission scolaire de Chambly, Les Services d'éducation des adultes, Chambly, 1979, 100p.

Campeau, D. et Le Roux, J.
La formation sur mesure. Rapport final. Montréal, Fédération des cégeps, juin 1978. Tome I, "Le processus opérationnel de la formation sur mesure", 78p. et Tome II, "Les implications organisationnelles de la formation sur mesure. Contribution à une politique de développement de l'éducation des adultes", 199p.

"Le modèle théorique de formation sur mesure", *in* **CEGEPROPOS**, no. 41, avril 1976, p.27-46.

"Éducation des adultes", *in* **La Pépée** (Cégep Bois-de-Boulogne), vol. 5, no. 2, juin 1976 (numéro spécial), 97p.

Le Roux, J. et Campeau, D.
"Un nouveau mode d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial: la formation sur mesure." *in* **Prospectives**, Vol. 11, no. 5, déc. 1975, p. 293-302.

La formation sur mesure, maintenant et ici. Montréal, Fédération des cégeps, oct. 1975, 17p.

Campeau, D. et Le Roux, J.
Rapport des rencontres régionales 1975 sur la formation sur mesure. Montréal, Fédération des cégeps, avril 1975, 13p.

La formation sur mesure. Montréal, Fédération des cégeps, avril 1975, 138p.

Le Roux, J. et al.
Projet d'information, de consultation et d'expérimentation de la formation sur mesure: objectifs, opérations, échéancier. Montréal, Fédération des cégeps, avril 1975, 15p.

Gariépy, P.
Suites au rapport de recherche sur la formation sur mesure: projet. Montréal, Fédération des cégeps, nov. 1974, 14p.

Fédération des cégeps
Commission des coordonnateurs
de l'éducation permanente
Autres réflexions sur l'éducation permanente. "Rapport de l'assemblée générale des coordonnateurs de l'éducation permanente", Montréal, 23 sept. 1974, 39p.

Fédération des cégeps
La formation sur mesure pour adultes: deux textes établis à la suite de sessions d'études de la sous-commission des coordonnateurs de l'éducation permanente. Montréal, 1973, s.p.

Lévesque, B. (sous la direction de)
Animation sociale, entreprises communautaires et coopératives. Laval, Editions coopératives Albert Saint-Martin, 1973, 274p.

Cégep de Trois-Rivières
L'éducation des adultes dans un contexte d'éducation permanente ... un nouveau mode de vie. Trois-Rivières, 24 oct. 1973, pag. mult.

Fédération des cégeps
Commission des coordonnateurs
de l'éducation permanente
Assemblée générale 5-6 avril 1973. "Rapport de l'atelier sur les fondements de la formation sur mesure". Montréal, mai 1973, 16p.

Fédération des cégeps
Commission des directeurs de l'éducation permanente
La formation sur mesure après un an: bilan et prospective. Montréal, fév. 1973, 16p.

Fédération des cégeps
Textes sur la formation sur mesure et concernant des projets dans la ligne de la formation sur mesure. Montréal, 31 oct. 1972, 11p.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-1855
8586-805